

Philipp Dreesen/Joanna Judkowiak

Passiv im Osten, kollektiv schuldig und selbstverständlich in Europa – Kritik an deutschen und polnischen Schulbüchern des Faches Geschichte mittels kontrastiver Diskurslinguistik

1 Einleitung

Die Beziehungen zwischen Deutschland und Polen sind seit ihrem Neuanfang 1945 von gegenseitigem Unwissen und Misstrauen geprägt. Obwohl sich Deutschland und Polen in keiner direkten Konfrontation befanden, lassen sich die vergangenen 66 Jahre kaum als spannungsarm bezeichnen. Unter einer diskursiven Perspektive, die die Wissensordnungen von Gesellschaften und deren Ausprägungen untersucht, ist das angesichts der besonders für Polen leidvollen gemeinsamen Vergangenheit und der starken Westorientierung der Bundesrepublik kaum verwunderlich. Das post-strukturalistische Geschichtsverständnis Michel Foucaults, nach dem sich das Wissen einer Gesellschaft als Geflecht von Aussagen innerhalb einer von diesen Aussagen aufrechterhaltenen Ordnung darstellt (vgl. v.a. Foucault 1969), eröffnet einen theoretischen Weg, die polnisch-deutschen Beziehungen nachträglich nachvollziehbarer werden zu lassen. Wir gehen davon aus, dass diese Beziehungen seit ca. Mitte der 1960er Jahre vom Streben nach Annäherung, Versöhnung und Normalisierung bestimmt sind. Diesen Prozess innerhalb der polnisch-deutschen Beziehungen nennen wir „Normalisierungsdiskurs“. Darunter fassen wir sämtliche Aussagen in einer Gesellschaft über das Nachbarland und die nachbarschaftlichen Beziehungen, von denen angenommen werden kann, dass sie grundsätzlich der Strategie der Normalisierung zugerechnet werden können (vgl. grundlegend zum „Normalismus“ Link 1997).

Folgt man Foucaults Ansatz, die teleologische Geschichtsvorstellung Hegels zu überwinden (vgl. Foucault 1967, 777f.), wird die eingeschränkte kausale Perspektive auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Geschichte erweitert: Die stabilen und die instabilen Regeln des Normalisierungsdiskurses in den polnisch-deutschen Beziehungen werden durch die Analyse seiner Aussagen ermittelt, die Produktionsbedingung und zugleich Produkt der zugrundeliegenden Wissensordnung sind. Zu fragen ist daher, welche gegebenen Bedingungen innerhalb einer Gesellschaft dazu führen, dass beispielsweise stets eine bestimmte Bezeichnung verwendet wird, dass manche Dinge ungesagt bleiben oder dass einige historische Ereignis-

se zu „diskursiven Ereignissen“ (Jäger 2006, 100) werden, die den Verlauf des Diskurses nachhaltig verändern. Die Untersuchung von derartigen Wissensstrukturen erscheint uns für das Verständnis der wiederkehrenden kommunikativen Irritationen in den polnisch-deutschen Beziehungen erforderlich zu sein.

Diskursives Wissen entsteht kleinteilig im Geflecht öffentlicher und privater Aussagen, empirisch-materiell nachweisbar z.B. in internationalen Verträgen, massenmedialen Texten und privaten Gesprächen. Teile dieses Wissens werden explizit als Wissenskanon in Museen, Lexika, Atlanten etc. fixiert. Eine herausragende Manifestation der Ordnung historischen Wissens stellt dabei das Schulbuch für das Unterrichtsfach Geschichte dar (vgl. Gauger 2008; Andrzejewski 2008). Es ist als verlässliche und weitgehend neutrale Quelle konzipiert, die verbindliches Wissen bereitstellt. Durch zeitlichen Abstand zu den historischen Ereignissen, durch die Auswahl und Aufbereitung der Ereignisse sowie durch die Autorität der Herausgeber, der Verfasser und der zitierten Experten wird das in den Schulbüchern dargestellte Wissen als Teil des kanonischen Wissens angeboten. Kanonisches Wissen bildet sich dabei durch Kanonisierung im didaktischen Prozess (Pandel 2006a, 99), was die historische Schulbuchforschung bestätigt (vgl. z.B. Roberts 2004), d.h. ein invarianter kanonischer Inhalt (vgl. Assmann 1992, 103) liegt dem nicht zugrunde. Das in den Büchern vermittelte Wissen bietet Schülerinnen und Schülern eine Basis für das Verständnis der Geschichte und eröffnet die Möglichkeit zur Beteiligung am öffentlichen Diskurs. Dabei ist der reziproke Charakter zu berücksichtigen: In den Büchern spiegelt sich die jeweils geltende, diskursiv bedingte Wissensordnung wider, die einerseits Ergebnis der Geschichtswissenschaft sowie vor allem der durch Massenmedien relevant gesetzten Ereignisse (z.B. Erwähnung der Idee zur Entstehung des Zentrums gegen Vertreibungen, PC3, 205) ist.¹ Zugleich greifen Journalisten für ihre Arbeit auf ihr in der Schule erworbenes Wissen zurück.

In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten des Nachweises von diskursivem Schulbuchwissen und dessen Kritik behandelt. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Frage, an welchen Stellen und in welcher Art das Wissen über den Nachbarn und die bi-nationalen Beziehungen in Geschichtsschulbüchern ähnlich ist und wo es sich unterscheidet. Durch das kontrastive Vorgehen kann ein kritischer Blick auf die jeweiligen Wissens-

1 Zum besseren Verständnis sind die ins Korpus aufgenommenen Schulbücher mit Siglen versehen, deren Verzeichnis sich am Ende dieses Beitrags befindet. Die erste Zahl nach dem Komma ist die Seitenzahl, die zweite Angabe verweist auf Quellen, Materialien o.Ä.

konzeptionen entwickelt werden (Kapitel 2).² Im Folgenden wird gezeigt, dass mittels der kontrastiven Diskurslinguistik (Kapitel 3) Erkenntnisse über die polnisch-deutschen Beziehungen gewonnen werden können. Den Kern der Analyse bildet ihr kontrastiver Teil, in dem anhand eines kleinen Korpus (Kapitel 4) exemplarisch eine Studie unter mehreren Aspekten durchgeführt wird (Kapitel 5). Einige Vorschläge zur Verbesserung der Schulbücher schließen die Untersuchung ab (Kapitel 6).

2 Anlass, Ausmaß und Maßstab der Kritik

Das Vorgehen dieser Studie ist erstens insofern kritisch, als dass die Wahl des diskurslinguistischen Ansatzes sowie des Untersuchungsgegenstandes auch darauf abzielen, diffuse Einschätzungen und Empfindungen des deutsch-polnischen Verhältnisses, vor allem die „Gegenwart der Vergangenheit“, wie auch unterschiedliche Erwartungen und Asymmetrien in der Beziehung empirisch nachzuweisen. Zweitens ist es kritisch, weil die Analyse alternative Positionen, Perspektiven und Maßstäbe für das Verstehen des Nachbarn und des eigenen Standpunktes aufzuzeigen imstande ist. Am wichtigsten erscheint uns jedoch, dass der Vergleich zwischen den Wissensdarstellungen und -vermittlungen in polnischen und deutschen Schulbüchern überhaupt erst ermöglicht, einige Leerstellen, unterschiedliche Wissenskonzeptionen und Bewertungen aufzudecken, d.h. das kontrastive Vorgehen ist hier die *conditio sine qua non* für Kritik. Offensichtlich wird die Chance der durch Kontrastivität gewonnenen Außenperspektive, wenn man die folgende Überzeugung aus dem *Rahmenplan des Faches Geschichte und Politische Bildung* des Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern zugrunde legt: „Beim Lernen konstruiert jeder Einzelne ein für sich selbst bedeutsames Abbild der Wirklichkeit auf der Grundlage seines individuellen Wissens und Könnens sowie seiner Erfahrungen und Einstellungen“ (Ministerium M-V 2006, Kap. 1.2).

Sucht man nach Maßstäben für Kritik, so sind Schulbücher zunächst an ihrem eigenen Anspruch zu messen. Die Schulbuchforschung hat herausgearbeitet, dass die Texte von Schulbüchern im Unterricht in Deutschland eher selektiv verwendet werden (Borries 2006, 40) und dass die fehlende narrative Struktur bzw. die fehlende Kohärenz der Bücher das Selbststudium verhindern (Pandel 2006b, 36). Konkret wird den Schulbüchern vorgehalten, dass sie erstens aufgrund der fehlenden Kohärenz historische Ereignisse nicht mehr als Prozesse abbilden, zweitens keine Angebote zum

2 Für eine nicht vergleichende kritische Auseinandersetzung der Darstellung der polnisch-deutschen Beziehungen in Schulbüchern vgl. Ruchniewicz 1999, 316-322.

Füllen von Leerstellen in Texten bzw. in intertextuellen Bezügen machen sowie drittens die Textsorte der Quellen nicht adäquat zum Selbst-Sprechen anderer nutzen (vgl. Pandel 2006, 20, 21, 23).

Der so gewonnene Maßstab wird durch den Abgleich mit zwei normativen Setzungen erweitert. Erstens: Die in den *Rahmenplänen* formulierten Ansprüche und Lernziele der Sekundarstufe II/des Liceums stehen bisweilen im Spannungsverhältnis zu den Aussagen in den Schulbüchern. Bei Erarbeitung von Schulbüchern bzw. Lehrprogrammen in Polen müssen sich die Buchautoren bzw. Lehrer nach der vom Kultusministerium erstellten Programmgrundlage richten (vgl. kritisch dazu Mazur 2004; Chrzanowski 2004, 142f., 145), die mit den deutschen nationalen Bildungsstandards verglichen werden kann. In Polen bestehen daher keine regionalen, von Woiwodschaften vorgeschriebenen Regelungen, die einem deutschen Kerncurriculum entsprechen könnten.³ Im *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe des Faches Geschichte und Politische Bildung* heißt es: „Ziel des Unterrichts ist der Erwerb historisch-politischer Kompetenz“ (Ministerium M-V 2006, Kap. 2.1). Dies schließt das Erlernen der „Fähigkeit zur Empathie“ und „Fähigkeit zur kritischen Distanz“ ein, begünstigt durch den u.a. nach dem Prinzip der „Multiperspektivität“ durchgeführten Unterricht (Ministerium M-V 2006, Kap. 2.1; Niedersächsisches Kultusministerium 2011, Kap. 1).

Zweitens: Es erscheint ferner sinnvoll, die Vorschläge der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission als Maßstab zu nutzen. Diese Vorschläge sind in Polen verpflichtend für die Erarbeitung der Geschichtsschulbücher.⁴ In Deutschland haben die Vorschläge nicht diesen Status, werden aber vermutlich spätestens mit Erscheinen des ersten gemeinsamen polnisch-deutschen Schulbuches an Einfluss gewinnen. Die Empfehlungen der Kommission gründen sich auf eine Vorstudie der bisherigen Geschichtsschulbücher des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (vgl. Steuerungsrat 2010, 3f.) und münden aus geschichtswissenschaftlich-didaktischer Expertise u.a. in folgenden Punkten, die wir für grundlegend halten: Allem voran steht das Ziel der Erweiterung der einseitigen nationalen Perspektive, das sich konkret in der Forderung niederschlägt, „Geschichte auch aus der Perspektive derer zu schreiben und zu interpretieren, die in den gegenwärtigen Schulbüchern des jeweiligen Nachbarlandes eher selten eine Stimme erhalten“ (Steuerungsrat 2010, 10).

3 Für die deutsche Seite wurden die Curricula der Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen zugrunde gelegt.

4 Siehe Verordnung des polnischen Kultusministeriums vom 5. Februar 2004 über die Zulassung von Erziehungsprogrammen für Kindergärten, Lehrprogrammen, Schulbüchern und den Widerruf dieser Zulassung § 3 Pkt. 4 (Dz.U. 2004.25.220).

Zudem können mittels metasprachlicher Verfahren, z.B. der Klärung der Semantik von *Vertreibung* bzw. *Umsiedlung* in Deutschland, unterschiedliche Konzeptionalisierungen aufgezeigt und treffendere Bezeichnungen angeboten werden (Steuerungsrat 2010, 11).

Mit diesen zum Maßstab erhobenen Punkten können die Wissensordnungen differenziert und konstruktiv kritisiert werden. Dabei ist es selbstverständlich nicht unsere Intention, den untersuchten, z.T. bereits 2004 erschienenen Schulbüchern die Diskrepanz zu den Kommissionsempfehlungen von 2010 vorzuwerfen.

3 Theorie und Methode⁵

3.1 Die Theorie der kontrastiven Diskurslinguistik

Eine Stärke diskurslinguistischer Analysen ist es, neben den explizit brisanten Themen der massenmedialen Diskursmanifestation (in den polnisch-deutschen Beziehungen allen voran die sog. „Vertreibung“) die Regelmäßigkeit impliziten Wissens aufzuzeigen. Das erscheint gerade auch deshalb notwendig, weil benachbarte Disziplinen dies bislang nicht in diesem Umfang zu leisten imstande sind bzw. vielfach selbst auf linguistische Methoden zurückgreifen.

Wir gehen in Anlehnung an Foucault (1969) davon aus, dass Diskurse die Gesellschaften als Wissensordnung und als machtvolle Praxis strukturieren. Die Darstellung der Polen und die Abhandlung der deutschen Außenpolitik beispielsweise sind Ergebnisse des genannten Diskurses und zugleich Teil seiner Produktionsbedingung. Diskursive Strukturen lassen nur bedingt Äußerungen zu und geben diesen Äußerungen eine spezifische Funktion und Bedeutung. Wir bezeichnen die diskursiven Funktionen einzelner sprachlicher und nicht-sprachlicher Zeichen mit dem Foucaultschen Begriff der „Aussage“ (énoncé). Die „Aussage“ entzieht sich der „adäquaten Definition“ (Foucault 1969, 123), sie ist linguistisch nicht beschreibbar (so bereits Busse 1987, 227), gleichwohl erlaubt sie ungeachtet bzw. aufgrund ihrer Unschärfe, unterschiedliche sprachliche und bildliche Materialisierungen im Diskurs funktional zu fassen und unter der leitenden Fragestellung ihres Auftauchens im Diskurs zu analysieren.

Trotz der Untersuchung von spezifisch deutschen und spezifisch polnischen Wissensordnungen sehen wir das größte Erklärungspotenzial, wenn

5 Viele der folgenden theoretisch-methodischen Überlegungen zur Kontrastiven Diskurslinguistik (KoDiL) gehen auf das Forschungsnetzwerk „Methoden und Praxis der kontrastiven Diskurslinguistik“ der Universitäten Greifswald und Szczecin zurück.

von *einem* Normalisierungsdiskurs ausgegangen wird. Der Normalisierungsdiskurs in den polnisch-deutschen Beziehungen ist vor allem ein gemeinsames Produkt. Historische Ereignisse wie der Hirtenbrief polnischer Bischöfe an ihre deutschen Brüder 1965 oder der Kniefall Willy Brandts in Warschau 1970 wurden in der polnischen wie auch in der deutschen Gesellschaft registriert und kommentiert. Die Gemeinsamkeit des Diskurses tritt hervor, wenn erstens das Wissen um die polnisch-deutsche Geschichte in beiden Gesellschaften, zweitens die mittelbare reziproke Beeinflussung (z.B. Kommentare zu Äußerungen Erika Steinbachs) und drittens die unmittelbare außenpolitische Interaktion (z.B. Antrittsbesuch des Bundespräsidenten in Warschau) betrachtet werden. Damit soll nicht gesagt sein, dass die Äußerungen zum gleichen Sachverhalt (z.B. Erika Steinbach) die gleichen Debatten und die Kommentierung eines Ereignisses (z.B. Unterzeichnung des Görlitzer Vertrags 1950) in Polen und Deutschland die gleichen Aussagen der gleichen Wissensordnung sind; festzustellen sind aber Ähnlichkeiten in der Ordnung historischen Wissens, z.B. in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Folgen, der mit der DDR geteilten Erfahrung als Satelliten-Staat und dem Stellenwert eines zusammenwachsenden Europas. Noch drei weitere Gründe sprechen für die Annahme eines gemeinsamen Diskurses: Für den Forschungsprozess ist es relevant, ob man von vornherein Unterschiede sucht oder diese beim „naiven Lesen“ der Texte des Diskurses hervortreten lässt. Möglicherweise werden beim Fokussieren auf die a priori brisanten Themen (v.a. Zwangsmigration) die weniger offensichtlichen Unterschiede nicht wahrgenommen. Zweitens sehen wir eine Stärke der kontrastiven Diskurslinguistik in der Dekonstruktion: Gewisse diskursiv erzeugte Oppositionen wie die Subjektkonstruktionen Polen – Deutschland lassen sich zugunsten bislang unbeachteter Oppositionen (Generationen, Regionen etc.) dekonstruieren und homogene intra-nationale Diskurse infrage stellen (vgl. ähnlich Steuerungsrat 2010, 11; vgl. zum letztgenannten Aspekt Böke et al. 2000, 247f.). Drittens sehen wir in der Postulierung eines gemeinsamen Diskurses die Möglichkeit, die implizite Annahme vieler Diskursanalysen infrage zu stellen, dass die Grenze einer Sprachgemeinschaft notwendigerweise auch die Grenze von Debatten und Wissensordnungen ist.⁶

6 Selbstverständlich können die deutsch-polnischen Beziehungen auch Gegenstand von Diskursen in Drittländern sein.

3.2 Die Methode der kontrastiven Diskurslinguistik

Eine kontrastive Untersuchung diskursanalytischer Art setzt zu Beginn ein eindeutiges *tertium comparationis* und dafür schlüssige methodische Kategorien fest (Czachur 2010). Gemeinsamer Gegenstand des hier vorgenommenen Vergleiches sind die Darstellungen des Nachbarn und der gemeinsamen Geschichte im Rahmen des Normalisierungsprozesses.

Kontrastive Diskurslinguistik vergleicht nicht zwei Sprachen miteinander, sondern vergleicht die vor allem mittels Sprache gebildeten Aussagen von zwei oder mehr Teildiskursen.⁷ Die Differenzierung zwischen sprachgebundenen und diskursiv-kulturellen Mustern stellt theoretisch-methodisch eine große Herausforderung dar, zumal es bekanntlich keinen nicht-sprachlichen Standpunkt gibt. In jedem Fall ist die Gleichsetzung der sprachstrukturellen Differenz mit der diskursiv-strukturellen Differenz zu vermeiden; so ist beispielsweise die seltenere Verwendung des Passivs im Polnischen eine sprachliche Produktionsbedingung, die von dem diskursiven Befund der Passivität (s.u.) zu trennen ist. Ferner kann nicht in jedem Fall von der polnisch-deutschen Äquivalenz der diskursiven Befunde ausgegangen werden: Czachur (2010) weist mit Lewandowska (2008, 164) darauf hin, dass eine beobachtete Differenz im Vergleich zweier Kulturen nicht notwendigerweise den gleichen Stellenwert im kulturellen System besitzt. Gerade deshalb halten wir mindestens fünf Analysestandards für erforderlich:

Die kontrastive Analyse wird (1) reziprok und (2) iterativ durchgeführt, indem intra-linguale Auffälligkeiten eines Teildiskurses inter-lingual mit Texten des anderen Teildiskurses verglichen werden und umgekehrt. Dadurch wird verhindert, dass eine der Teildiskurs-Perspektiven präskriptiv auf die zu suchenden Muster wirkt. Dies erweist sich als weiterführend, weil so Nicht-Gesagtes (Leerstellen, d.h. nicht vorhandene Aussagen) in den Teildiskursen gefunden werden kann. Iterativ erfolgt der Forschungsprozess, indem frühe Befunde erste Hypothesen generieren und diese wiederum auf das Material angewandt werden, wobei sie Modifikationen erfahren. Eine vorläufige Sättigung an Beispielen regelhaften Wissens beendet den Analyseprozess.

Für die erste Annäherung an den Diskurs wurde (3) aus dem polnischsprachigen und dem deutschsprachigen Teildiskurs ein grobes Suchraster ermittelt, um weitgehend losgelöst von der Einzelsprache nach den Erscheinungsformen der diskursiven Muster suchen zu können (vgl. für Topoi-Analysen Miller 2010; Misiek 2010). Konkret wurde z.B. eine quantitative

7 Unter Teildiskurse verstehen wir die polnischsprachigen Bücher auf der einen und die deutschsprachigen Büchern auf der anderen Seite.

Erhebung durchgeführt, um einen Eindruck vom Stellenwert des Themas zu bekommen, sowie die vage Annäherung der Konstruktion des Nachbarn über das Muster „aktiv/passiv“. Die Vagheit im ersten Analyseschritt deckt sich mit dem generellen diskurslinguistischen Vorgehen, bei dem vage Überlegungen zu Bezügen zwischen der intratextuellen, der medialen und der intertextuellen Ebene hergestellt werden, um schließlich die diskursive Ebene erklären zu können (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008). Da die Ebene der Medialität des Geschichtsbuches und seine Rolle im Diskurs bereits oben dargestellt wurden, wird nun die Verschränkung der intratextuellen mit der intertextuellen bzw. diskursiven Ebene in und zwischen den Teildiskursen erläutert. Wir folgen Warnke/Spitzmüller (2008) darin, dass für die Analyse multimodale Methoden für die jeweilige Ebene zugrunde gelegt werden können, um die Funktionen der verbalen Elemente, der Textsorten sowie der Text-Bild-Beziehungen zu klassifizieren. Die Analyse fragt zunächst quantitativ nach der Behandlung bestimmter Themen, um anschließend qualitativ die Konstruktion der Subjekte Polen/ Deutschland innerhalb des Diskurses hinsichtlich der Konstruktionsregeln wie Anonymität, Aktivität und Verortung zu analysieren. Zur Überprüfung der qualitativen Ergebnisse werden abschließend die Bilder mit Bezug zum Nachbarn quantitativ erfasst, wodurch die Text-Bild-Beziehungen als verschränkte Funktion im Diskurs analysierbar werden.

Kontrastive Studien sollten (4) nach Möglichkeit bilateral durchgeführt werden. Netzwerke bieten sich an, um die zweifache muttersprachliche Kompetenz (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008, 25) garantieren und Verzerrungen minimieren zu können. Stärker noch als bei intralinguistischen Analysen ist (5) bei Verallgemeinerungen der Ergebnisse besondere Vorsicht geboten, um die Re-Produktion von Stereotypen zu verhindern.

4 Untersuchungskorpus

Das Korpus umfasst vier deutsche und fünf polnische Schulbücher.⁸ Auswahlkriterien sind erstens die fachliche Zuordnung zum Unterrichtsfach Geschichte bzw. Politische Bildung sowie zweitens die Konzeption der Bücher als Schülerbände für die Sekundarstufe II in Deutschland bzw. das Liceum in Polen. Das Erscheinungsdatum, nach 2004, ist das dritte Kriterium, was in diesem Fall mit dem vierten Kriterium korrespondiert, nämlich

8 Wegen des unterschiedlichen zeitlichen Rahmens wurden zwei Bücher desselben Autors aus einer Serie berücksichtigt: PC2 umfasst den Zeitraum 1918-1945, während sich PC3 auf Nachkriegszeit und Gegenwart bezieht.

der potenziellen aktuellen Verwendung im Schuljahr 2010/2011.⁹ Fünftens beschränkt sich die Auswahl der Texte inhaltlich auf die Abschnitte vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Die uneinheitlichen Abschlusspunkte der Gegenwart wegen der uneinheitlichen Redaktionsschlüsse und Konzeptionen der Bücher wurden berücksichtigt. Die Analyse umfasst die vier Textsorten des modernen Schulbuches: Verfassertext, Fremdtext (Quellen und Zitate), visuelles Material (Fotos) und Arbeitsaufgaben.¹⁰ Der föderalen Bildungspolitik Deutschlands wird Rechnung getragen, indem Ausgaben in das Korpus aufgenommen wurden, die für möglichst viele Bundesländer konzipiert sind.¹¹

5 Analyse

5.1 Quantitativer Vergleich

Quantitative Ergebnisse können Hinweise zum Stellenwert von Themen für die Teildiskurse und Schwerpunkte der in ihnen produzierten Aussagen liefern. Polnische und deutsche Schulbücher weisen hinsichtlich der Menge an thematischen Bezügen zum Nachbarland große Unterschiede auf. Die Analysen der Internationalen Schulbuchkommission stellten zwar fest, dass Polen in den deutschen Lehrbüchern am meisten thematisiert wurde, was man auf die effektive Tätigkeit der Schulbuchkommission zurückführt (vgl. Nasalska 2004, 127). Vergleicht man aber das Material, das sich in den Schulbüchern auf gemeinsame Ereignisse bzw. auf das jeweilige Nachbarland bezieht, so erkennt man, dass die polnischen Bücher beachtlich mehr derartige Informationen enthalten. Sie enthalten zudem oft gesonderte Kapitel über die politische Lage in Deutschland (z.B. „Nazistowskie Niemcy“¹²; CH, 311-314 oder „Dlaczego Niemcy poparli Hitlera?“¹³; PC2, 36-45), die in den deutschen Erwähnungen Polens kaum vorkommen.

Grundsätzlich kann die quantitative Differenz als ein Indiz für den unterschiedlichen Stellenwert der deutsch-polnischen Nachbarschaft in den beiden Teildiskursen gewertet werden. Dem Befund entsprechend könnte man vermuten, dass Deutschland für die Geschichte Polens eine Schlüssel-

9 Ob die Bücher an den Schulen eingeführt und im Unterricht tatsächlich eingesetzt werden, war nicht ausschlaggebend.

10 Paratext (hier v.a. Register u. Glossar) und Karikaturen blieben unberücksichtigt.

11 „Zeiten und Menschen“ ist ferner auch für die Schweiz konzipiert.

12 Dt. „Nationalsozialistisches Deutschland“. Alle Übersetzungen stammen von Joanna Judkowiak.

13 Dt. „Warum haben die Deutschen Hitler unterstützt?“.

rolle spielt, während Polen im Vergleich zu z.B. Frankreich oder Russland kein wichtiger Akteur der (deutschen) Geschichte war. Die quantitative Diskrepanz wird in Abb. 1 anhand der dominierenden polnisch-deutschen Themen abgebildet. Bemessungsgrundlage ist die Anzahl an Zeilen pro Schulbuch zum Thema. Der erste gestapelte Balken innerhalb eines Themas stellt jeweils das polnischsprachige (HM, HN, PC3, CH), der zweite das deutschsprachige Teilkorpus (HOR, ZUM, KUR, GUG) dar. Anhand der Stapelung lässt sich die Verteilung der Zeilen pro Thema auf die vier Schulbücher innerhalb der Teildiskurse ablesen, was beispielsweise beim Thema Zwangsmigration aufschlussreich ist. Zudem zeigt der Befund deutliche Unterschiede zwischen deutschen Lehrwerken, so behandelt GUG als einziges Buch das Görlitzer Abkommen und den Vertrag über gute Nachbarschaft. Bemerkenswert für die Studie sind die durch Kontrastivität gefundenen Leerstellen, die durch die Nicht-Erwähnung bestimmter Themen zustande kommen, sowie die unterschiedliche Gewichtung der Themen Nichtangriffspakt von 1934, Warschauer Vertrag und Vertrag über gute Nachbarschaft. Die verstärkte Konzentration der deutschen Bücher auf den Warschauer Vertrag zeugt von besonderer Relevanz des Themenkomplexes zur Neuen Ostpolitik im deutschen Teildiskurs.

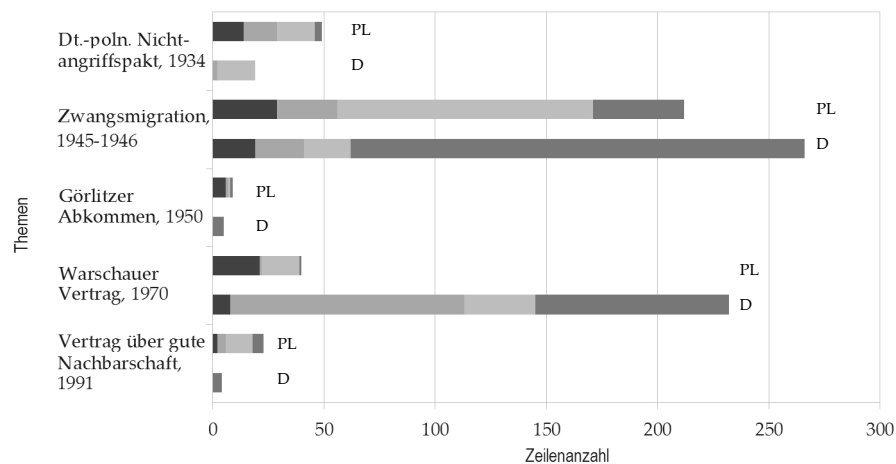


Abbildung 1: Polnisch-deutsche Themen

5.2 Identitäten als Ergebnis komplexer Regeln der Subjektskonstruktion

Die oft implizit vermittelten Bilder vom Nachbarn können vermutlich innerhalb der Teildiskurse als Produkte und Produktionsbedingungen allgemeiner Einstellungen gegenüber den Nachbarn gewertet werden. In

Schulbüchern sind dabei die Darstellungen der Gesellschaft, des Staates und seiner Politiker und deren Handlungen kaum voneinander zu trennen. In einem ersten Schritt sind daher die Konzepte „des Deutschen“ (*Deutschland*, die *Deutschen* und *deutsch* sowie deutscher Personen und Handlungen) für die polnischen Bücher und vice versa „des Polnischen“ für die deutschen Bücher auszumachen. Im zweiten Schritt ist diskursanalytisch zu fragen, wie dadurch die Konstruktion des Bildes vom Nachbarn funktioniert, wobei sich der Begriff des Subjekts anbietet. Nach Foucault (vgl. 1969, 134-139) konstituieren die diskursiven Regeln das Subjekt, das im Diskurs verschiedene Positionen und Rollen einnehmen kann. Von besonderem Interesse sind hier die Subjektkonstruktionen als Identitätszuschreibungen durch den benachbarten Teildiskurs. Die Betrachtung des Subjekts als Ansammlung von v.a. unteilbaren Eigenschaften kann dabei als „Identität“ bezeichnet werden. Dabei ist die Identitätskonstruktion des Subjekts nur ein Teilprodukt der Konstruktionsregeln bzw. nur eine Perspektivierung. Stärker als bei der alleinigen Untersuchung der Identitätsherstellung stehen bei der Analyse des Subjekts die Produktionsregeln im Vordergrund: Das Subjekt wird durch Gesagtes (Texte, Fotos), durch Nicht-Gesagtes (Leerstellen) im Unterschied zu an anderen Orten Gesagtem und durch von vornherein einschränkende Wissensordnungen (durch Aufgabenstellungen) konstruiert. In der Analyse lassen sich drei Regeln der Subjektkonstruktion feststellen, die auf folgenden Oppositionen basieren: (a) anonym/personalisiert; (b) passiv/aktiv, (c) Ost/West.

(a) Deutsche Schulbücher konstruieren das Subjekt Polen durch Anonymität; konkrete Namen von Staatsoberhäuptern bzw. Politikern werden selten genannt. Abgesehen von Lech Wałęsa, der in jedem Schulbuch des Korpus vorkommt, und Karol Wojtyła (nur in GUG unerwähnt), bleiben Personennamen Einzelercheinungen: „Gierek“ als Bildunterschrift eines Gruppenfotos (GUG, 346), „Mazowiecki“ (GUG, 471), „Józef Piłsudski“ als Eintrag in einer Übersichtstabelle zu „Autoritären Regierungssystemen in Osteuropa“ (KUR, 347) und die Exilregierung unter „General Sikorski“ als Folge des Überfalls 1939 (KUR, 449).¹⁴ Die Bücher erweisen sich als höchst uneinheitlich: In HOR wird (abgesehen von o.g. Ausnahmen) kein Pole erwähnt, während in ZUM in der zusammenhängenden Abhandlung der *Solidarność*-Bewegung sowohl bekannte Regierungsvertreter („General Wojciech Jaruzelski“) wie auch in Deutschland kaum bekannte *Solidarność*-Mitglieder („Kranführerin Anna Walentynowycz“, ZUM, 427, 428) zu handelnden Personen werden oder zu Wort kommen, wie die Gdanker Krankenschwester „Alina Pienkowska“ und der Pressesprecher der *Solidarność* „Karol Modzelewski“ (ZUM, 266-274). Indes hat gerade diese

14 Die Schreibung der polnischen Namen in den Zitaten entspricht den Schulbüchern.

Ausnahme den Blick für das Muster geschärft, dass polnische Individuen kaum vorkommen.¹⁵ Die Anonymität Polens verstärkt sich, weil bisweilen die Polen synekdochisch durch z.B. ideologische Funktionsbezeichnungen („die Kommunisten“, KUR, 499) und *Polen* als Staat (passim) ersetzt werden. Besonders auffällig wird die Leerstelle der polnischen Individuen im Abschnitt zur Neuen Ostpolitik. Egon Bahr (außer GUG) und der Kniefall Willy Brandts in Warschau finden sich in jedem der untersuchten Schulbücher, zudem werden Stimmen der Opposition im Bundestag, zum Teil auch Stimmen der „Vertriebenen“ und der DDR angeführt – es fehlt aber stets der polnische Verhandlungspartner (HOR, ZUM, KUR, GUG). Gehören zu einem Annäherungs- und später Normalisierungsprozess zwei Seiten, so wird Polen hier lediglich als anonymer (und passiver, vgl. Abschnitt b unten) Empfänger deutscher Botschaften dargestellt.

Andererseits bildet das Thema „Neue Ostpolitik“ eine Leerstelle in den meisten polnischen Schulbüchern. Nur PC3 (17) enthält einen Hinweis auf die Änderung der deutschen Außenpolitik und betont dabei die Initiative Brandts (PC3, 17). In HN und CH befinden sich keine Hinweise auf den außenpolitischen Hintergrund des Warschauer Vertrags, während HM die Unterzeichnung auf die zustimmende Sowjetunion zurückführt („[...] wynikał ze sprzyjającej temu polityki ZSRR“¹⁶, HM, 286). Der Vertrag von 1970 selbst wird aber in jedem Buch zur Sprache gebracht, die Handelnden Brandt und Cyrankiewicz werden nur in HM (286) und in PC (79) genannt; dort betont zudem das Kniefall-Foto die handelnde Rolle Brandts.

In den polnischen Büchern werden die Deutschen, sofern sie eine wichtige politische Rolle spielen, überwiegend mit Namen und oft mit zusätzlichen Angaben zu ihrem Lebenslauf genannt. Die geschichtsdidaktischen Konzepte der Personalisierung und z.T. der Personifikation werden umgesetzt, denn die Schulbücher enthalten auch Fotos von unbekannten Deutschen, wodurch das Subjekt Deutschland über individuelle Züge verfügt. HM enthält beispielsweise kurze mit Fotos versehene biographische Noten über Adenauer, Brandt und Kohl. In HN werden die Hauptkriegsverbrecher im Nürnberger Prozess ausführlich mit Namen und Funktion genannt (195f.). Neben Hitler werden in jedem Buch Paul von Hindenburg, Adenauer und Honecker (PC3, HM, HN, CH) erwähnt. HN nennt als einziges Buch Brandt und Kohl nicht und stellt stattdessen Kurt Schumann (217), Lothar de Maizière (273), Günter Grass (344) und Historiker wie Richard von Dülmen und Theodor Mommsen (208f.) vor.

Bei der Darstellung der deutschen Geschichte im Zeitraum 1949-1990 konzentrieren sich polnische Schulbücher auf die Geschichte der BRD, die

15 Vgl. z.B. Geschichtsbuch Oberstufe, Bd. 2: Das 20. Jahrhundert. Berlin: Cornelsen, 1996.

16 Dt. „Er resultierte aus der günstigen Politik der Sowjetunion“.

DDR wird seltener und in geringerem Umfang thematisiert, zumeist jedoch unter Angaben zum Staatsoberhaupt, z.B.:

[...] powołano do życia Niemiecką Republikę Demokratyczną – NRD. Pierwszym jej prezydentem został Wilhelm Pieck, zaś premierem Otto Grotewohl. W 1950 NRD zawarła traktaty o nienaruszalności granic z Polską i Czechosłowacją. (HN, 218)¹⁷
 Także przywódcy [...] NRD (Walter Ulbricht, a następnie Erich Honecker) nie dopuszczali do żadnych reform politycznych [...]. (CH, 324)¹⁸

Die Einschätzung der überwiegend anonymen Darstellung der Polen im deutschen Teildiskurs korrespondiert mit folgender Feststellung: Die Funktion der Namen polnischer Städte besteht vornehmlich in der Verortung des militärischen Geschehens während des Zweiten Weltkriegs, z.B. *Warschau, Danzig, Breslau, Modlin* in Verfassertexten und auf Landkarten (z.B. HOR 29, 51, 80, 81, 125; ZUM, 124, 126) sowie in der Benennung der von Deutschen errichteten Vernichtungslager (*Auschwitz, Chelmo, Treblinka*, z.B. HOR, 86, 90; GUG, 226).¹⁹ Die Städtenamen tragen somit nicht zur Beschreibung Polens bei, sondern sie sind vornehmlich „Kollektivsymbole“ (Link 1982) des Wissens im deutschsprachigen Teildiskurs, übrigens auch dann, wenn sie scheinbar nur eine rhetorische Funktion erfüllen, z.B. in Churchills berühmter Rede „Von Stettin an der Ostsee bis nach Triest an der Adria hat sich ein eiserner Vorhang quer über den Kontinent gelegt“ (KUR, 479; HOR, 127 M11).²⁰

(b) Die Darstellung Polens in den deutschen Schulbüchern geschieht fast ausschließlich dadurch, dass mit dem polnischen Staatsgebiet und Staatsvolk etwas geschieht – Polen wird meistens passiv dargestellt, was sich daran erkennen lässt, dass es keine Initiative ergreift und sich den auferlegten Bedingungen anpasst. Eine besondere Ausgestaltung der Passivitäts-Regel bildet die den Polen zugeschriebene semantische Rolle des Patiens. Performativ wird vielfach der Mythos von Polen als Opfernation bzw. als „playground of mischievous fate“ (Davies 1984, 642) umgesetzt. Falls Polen in den Schulbüchern dennoch in der Agens-Rolle auftritt, so bleiben die Handlungen anonym (s.o.). Einzige Ausnahme stellt die Solidarność-Bewe-

17 Dt. „Die Deutsche Demokratische Republik – DDR – wurde ins Leben gerufen. Ihr erster Staatspräsident wurde Wilhelm Pieck und Regierungschef Otto Grotewohl. 1950 hat die DDR Verträge über Unverletzlichkeit der Grenzen mit Polen und mit der Tschechoslowakei geschlossen.“

18 Dt. „Auch die Staatsoberhäupter der DDR (Walter Ulbricht und anschließend Erich Honecker) ließen keine politischen Reformen zu.“

19 Die einzige Erwähnung des polnischen Namens „Gdansk“ mag als Beleg dienen, wie spärlich die Beschreibung der Geografie Polens ausfällt (ZUM, 266).

20 Die Namen der deutschen Städte werden in allen polnischen Büchern (sofern die Form unterschiedlich ist) auf Polnisch angegeben, z.B. Drezno, Norymberga (z.B. HN, 194).

gung dar. Der polnische Widerstand gegen die deutsche Besatzung bleibt eine Leerstelle im deutschsprachigen Teildiskurs.

Die Beschreibung des aktiven Polens erschöpft sich (neben einer kurzen Abhandlung der polnischen Geschichte zwischen 1772 und 1921, KUR, 342f.) in den Kapiteln zum Zweiten Weltkrieg. Gleichwohl handelt es sich dabei um Reaktionen Polens auf den deutschen Überfall: „Die polnischen Truppen hatten der modernen Rüstungstechnologie der deutschen Armee nichts entgegenzusetzen.“ (KUR, 449) oder „In London bildete sich [...] eine Exilregierung, die die polnische Nation und den polnischen Staat vertrat, da Polen offiziell nicht kapituliert hatte“ (KUR, 449). Typisch für Schulbücher sind chronologische Tabellen, teils aus Sätzen bestehend, teils mit Einträgen ohne finites Verb, z.B. „Ende des Polenfeldzuges nach der Kapitulation von Warschau und der Übergabe von Modlin“ (HOR, 81). Ebenfalls einschlägig sind Darstellungen des Geschehens in Form von Aufzählungen und Zuordnungen (vgl. Abschnitt c unten) sowie mit semantisch leerem *es*: „In Polen, Litauen, Jugoslawien und Griechenland etablierten sich Diktaturen.“ (HOR, 50) und „Im Juni 1953 kam es in der Tschechoslowakei und der DDR zu Aufständen, im Juni und Oktober/November 1956 folgten Polen und Ungarn“ (KUR, 492; vgl. auch ZUM, 229).

Die überwiegende Konstruktion Polens als Patiens lässt sich in der Beschreibung des NS-Terrors gegenüber Polen und polnischen Juden durch Formulierungen wie „[...] wurde die Bevölkerung deportiert und getötet [...]“, „Die polnische Führungsschicht wurde ermordet [...]“ und mit syntaktisch uneindeutiger Formulierung wie „[D]ie polnische Agrarproduktion nutzte das Deutsche Reich [...]“ (KUR, 450, 458; ZUM, 127) erkennen. Patiens-Konstruktionen kommen in Verfasser-texten und in Quellen zur Politik Hitlers vor (z.B. KUR, 444, 445 GUG, 217; HOR 78f.). Gerade die Quellen *Mein Kampf* und Reden Hitlers (vgl. HOR, 82 M4-M6) stellen Polen ausschließlich als passiven Raum dar, prototypisch formuliert im Auszug aus dem „Geheimen Zusatzprotokoll“ des deutsch-sowjetischen Nichtangriffspaktes: „Umgestaltung der zum polnischen Staat gehörenden Gebiete“ (KUR, 448 M11; GUG, 216). Konzeptionell ähnlich wie der deutsche wird der sowjetische Umgang mit Polen umgesetzt.

Die von den Schulbüchern als bedeutend für den Verlauf der Geschichte vermittelten Geschehnisse zeichnen ebenfalls durchgehend ein passives Polenbild: Die Verhandlungen zwischen Frankreich, England und der Sowjetunion scheitern „an der Frage des Durchmarschrechtes durch Polen“ (KUR, 445) oder Englands „Garantieerklärung für Polen“ (GUG, 224) bzw. „Das vom nationalsozialistischen Deutschland bedrohte Polen erhielt eine Schutzgarantie“ (HOR, 78).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Form einiger Arbeitsaufgaben, z.B. „Welche Befürchtungen, aber auch Hoffnungen werden von französi-

scher, polnischer und sowjetischer Seite in Bezug auf ein vereinigt Deutschland geäußert?“ (HOR 180, Nr. 5). Diese Äußerung scheint ein direktiver Sprechakt mit der Illokution EINNEHMEN EINER FREMDPERSPEKTIVE zu sein, d.h. die Proposition folgt dem Muster „Nimm Fremdperspektive ein, verwende dafür fremde Stimmen“. Allerdings ergibt die Analyse des gesamten Textabschnitts das Fehlen der für die Illokution notwendigen Bedingungen.²¹ Das Kapitel enthält keine polnischen Stimmen, weder im Verfasser- noch im Fremdtex (Quellen oder Expertenzitate). Die Lösung einer derart eingeschränkten Aufgabenstellung kann allein in der Konstruktion einer polnischen Sichtweise auf der Grundlage nicht-polnischer Stimmen liegen. Die Aufgabe nebst Grundlage zur Lösung prädeterminiert die Bearbeitung und ersetzt die Multiperspektivität durch eine Art Pseudo-Multiperspektivität, weswegen die Aussage hier als ein indirekter Sprechakt mit der Illokution ENTMÜNDIGUNG klassifiziert wird. Das dahintersteckende Muster „Nimm Fremdperspektive ein, verwende dafür keine fremden Stimmen“ stellt ein Sprechen-für-andere dar, wie es historisch durch Vertretungs- und Rederechtordnungen beispielsweise vor Gericht bekannt ist. Ähnlich verhält es sich mit der Aufgabe, ein „Historisches Streitgespräch“ zum Thema „Normalisierung oder Verrat? – Der Streit um die ‚neue Ostpolitik‘“ (ZUM, 411-415) zu inszenieren. Die Texte und Quellen, aufgrund derer die Aufgabe erfüllt werden soll, enthalten lediglich Äußerungen deutscher Politiker.²² Zusammengefasst beschränken diese Bedingungen regelhaft, dass das Subjekt Polen eine eigenständige Einschätzung vornehmen kann, wodurch Polen nicht nur die Eigenschaft der Aktivität genommen wird. Zugleich wird performativ vermittelt, dass Polen über keine Stimme („Voice“, vgl. Hymes 1996, 64; Blommaert 2005, 68f.) in Deutschland verfügt.

In den polnischen Büchern wird den Deutschen mithilfe von Handlungsautonomie betonender Semantik vorwiegend die Agens-Rolle zugeschrieben, z.B. durch Darstellung ihrer Ziele und deren Erreichung, durch Strategien sowie durch Betonung ihrer Handlungsinitiativen:

Pierwszym wojennym celem Niemiec było zdobycie dominacji w Europie. Aby to osiągnąć, hitlerowcy planowali zbrojną rozprawę z Francją i jej sojusznikami na kontynencie (...). Przywódca nazistów zadbał więc wcze-

21 Mit der Illokution sind in der Diskurslinguistik weniger als in der Sprechakttheorie die Intentionen des Sprechers gemeint, sondern eher die strukturellen Bedingungen, die den Handlungswert (d.h. die diskursive Praxis) bestimmen.

22 Dass die Produktion von polnischer Passivität durch Entmündigung regelhaft ist, kann mit weiteren Beispielen belegt werden, vgl. GUG, 344; Geschichtsbuch Oberstufe, 214.

śniej o przychyłność ZSRR (...), a generałowie niemieccy opracowali strategię wojny błyskawicznej. (PC2, 115)²³

Die Hervorhebung der Agens-Rolle erfolgt jedoch nicht nur bei der Thematisierung von Ereignissen des Zweiten Weltkriegs, sondern z.B. auch bei der Beschreibung der Einstellungen der ostdeutschen Bevölkerung zur kommunistischen Regierung, wodurch die Agens-Rolle der Bevölkerung und nicht nur der Partei hervorgehoben wird:

Społeczeństwo wschodnich Niemiec miało jednak dość komunizmu, a kryzys państwa radzieckiego, ugodowa polityka Gorbaczowa i determinacja kanclerza Kohla spowodowały przyspieszenie procesu zjednoczenia. (HM, 330)²⁴

O niechęci Niemców do systemu narzuconego przez Kreml najlepiej świadczą masowe strajki robotnicze (...) wiosną 1953 r. (...) oraz powstanie berlińskie z czerwca tego samego roku. (HN, 218)²⁵

Die Darstellung der aktiven Gesellschaft spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle bei der Behandlung des Hintergrunds für die Machtergreifung Hitlers: PC2 enthält das Kapitel (PC2, 36-45) „Dlaczego Niemcy poparli Hitlera?“²⁶, in dem man auf die wirtschaftlichen und sozialen Ursachen der großen Popularität Hitlers in den 1930er Jahren sowie auf Fragen der Verantwortung eingeht. Das Bild der Deutschen als Handelnde wird auch durch die Formulierung bestimmter Aufgabenstellungen verfestigt, z.B. man solle sich in die Rolle eines Holocaust-Nebenklägers vor dem Nürnberger Gerichtshof hineinversetzen und eine „Anklagerede gegen die Deutschen wegen Auslöschung der jüdischen Nation“²⁷ anhand verfügbarer Materialien sowie des Filmes *Schindlers Liste* vorbereiten (HN, 173). Durch die vorgeschriebene Ausrichtung der Anklage allgemein gegen „die Deutschen“ wird ihnen pauschal die Täter-Rolle sowie auch kollektiv die Schuld am Holocaust zugeschrieben. Die Darstellung der Deutschen während des Weltkriegs erfolgt überwiegend allein aus dieser Perspektive, was teilweise zur Identitätskonstruktion durch Homogenisierung in diesem Zeitraum führt, obwohl bisweilen auch der deutsche Widerstand und das

23 Dt. „Das erste Kriegsziel Deutschlands war das Erringen der Vormachtstellung in Europa. Um dies zu erreichen, planten die Nazis einen Feldzug gegen Frankreich und seine Verbündeten auf dem Kontinent [...]. Der Nazi-Führer sorgte daher vorher für das Wohlwollen der UdSSR [...], während die deutschen Generale einen Blitzkrieg-Plan erarbeiteten“ (Herv. J.J.).

24 Dt. „Die ostdeutsche Gesellschaft hatte vom Kommunismus genug, und die Krise in der Sowjetunion, die kompromissbereite Politik Gorbatschows sowie die Entschlossenheit des deutschen Kanzlers beschleunigten den Vereinigungsprozess“.

25 Dt. „Von der Abneigung bei Deutschen gegenüber dem vom Kreml aufgezwungenen System zeugen massenhafte Arbeiterstreiks im Frühling 1953 wie auch der Berliner Aufstand im Juni desselben Jahres“.

26 Dt. „Warum haben Deutsche Hitler unterstützt?“

27 Poln. „Mowę oskarżającą Niemców o eksterminację narodu żydowskiego.“

Stauffenberg-Attentat erwähnt werden (HN, 155, Fußnote). Ohne Frage wird durch die Schilderung der aktiven Unterstützung Hitlers ein für die deutsch-polnischen Beziehungen wichtiges Thema nicht verschwiegen.

(c) Polen taucht in den deutschen Schulbüchern sehr häufig in der Verbindung mit dem Konzept „Ost“ auf, das v.a. aus den Wörtern *Ost* und *östlich* gebildet wird, aber auch in konzeptueller Abgrenzung zu „West“ funktioniert. Gemeinsam mit der Konstruktion „Ost“ wird Polen zudem implizit und oftmals explizit als Raum dargestellt. Diese Regelmäßigkeit tritt erneut zutage, wenn die Einheit der Textsorte aufgelöst, wenn Verfassertext und Fremdtext (Quelle, Zitat) zunächst gemeinsam betrachtet werden.

Die Differenzierung zwischen geografischer und politischer Verortung mittels „Ost“ findet in den deutschen Büchern nicht statt, auch eine Meta-Ebene für die Reflexion ist nicht vorgesehen. So wird „Polen“ beispielsweise lexikalisch in *Osteuropa* (passim), in „Ost- und Ostmitteleuropa“ (KUR, 514), in „Mittel- und Osteuropa“ (ZUM, 485) oder auch in „Mitteleuropa“ (KUR, 509) verortet. Dabei erscheint doch die Behandlung der Einordnung bzw. Unmöglichkeit der Einordnung Polens in Europa insofern notwendig, als hier Fragen der Identität, z.B. was Europa eigentlich ist (vgl. ZUM, 472f.), berührt werden. Eindeutig wird die politische Bedeutung in den Begriffen des Kalten Krieges sichtbar, z.B. „Ost-West-Konflikt“ bzw. „Ost-West-Gegensatz“ (ZUM, 206, 207, 208), *Ostblock*, *Ostblockstaaten* und *neue Ostpolitik* (passim). Weitere Komposita mit *Ost* sind polysem, z.B. „Osterweiterung der EU“ (KUR, 600; ZUM, 485) und „Osteuropa-Experte“ (HOR, 238 M6). Mangelnde Differenzierung und Reflexionsmöglichkeit macht es denn auch problematisch, dass in paraphrasierten Zitaten in Verfassertexten sowie in Quellen und Zitaten in Fremdtexten „Ost“ in der nationalsozialistischen Vorstellung vom „Lebensraum im Osten“ die wesentliche Bestimmung darstellt. Die z.B. in HOR in Quellen verwendeten Begriffe „Ostvolk“ (HOR, 109 M4) sowie die Verknüpfung *Ost* mit *Boden*, *Land*, *Lebensraum* (HOR 82 M 4, M5) sind mithin als weitere regelhafte Befunde der politisch-geografisch raumstrukturierenden „Ost“-Konzeption Polens zu klassifizieren.

Der Begriff *Europa* wird in den deutschen Lehrwerken vornehmlich mit *Westeuropa* gleichgesetzt, in der *différance* zu *Osteuropa*. Die Bezeichnung *Mitteleuropa* spiegelt das Mitte der 1980er Jahren entstandene Konzept wider, dessen Funktion symbolischer Anschluss der Länder aus der sowjetischen Einflusszone an westeuropäische Staaten war (Jung/Wengeler 1995, 121f.). Die Gleichsetzung der Begriffe *Europa* und *Westeuropa* kann insofern kritisiert werden, als sie impliziert, dass die Demokratisierungsprozesse in den Staaten des sog. Mitteleuropas als „Rückkehr“ nach Europa betrachtet werden sollen, was wiederum präsupponiert, dass beispielsweise Polen für eine Zeit nicht zu Europa gehörte (vgl. Jung/Wengeler 1995, 123). Diese

Gleichsetzung der zwei Begriffe kommt nur in einem polnischen Schulbuch gelegentlich vor, z.B. „Kierunek procesowi jednoczenia się Europy nadawały [...] instytucje służące integracji gospodarczej“²⁸ (CH, 56). Man spricht eher von einem geteilten Europa, z.B. „integracja europejskiego wschodu z zachodem“²⁹ (HN, 250) oder „podział Europy na dwie izolujące się strefy: kapitalistyczny, demokratyczny Zachód i komunistyczny, totalitarny Wschód“³⁰ (PC3, 12). Polen wird konsequent entweder in „Europa Środkowa“ (PC3, u.a. 13, 27, 34) oder in „Europa Środkowo-Wschodnia“ (CH, 322; HN, 57) bzw. „Europa Środkowa i Wschodnia“ (CH, 324; HM, 328) lokalisiert, obwohl es auch dem „blok wschodni“³¹ zugeordnet wird (PC, 96; CH, 324). Nur einmal (CH, 158) verwendet man die Bezeichnung „Osteuropa“ (ohne den Zusatz „Mittel“) in Bezug auf die Volksrepublik Polen. Die DDR wird jeweils demselben Raum wie Polen zugeordnet, während die BRD (1949-1990) immer eindeutig zu „kraje Zachodu“ (CH, 53) oder „europejski Zachód“³² (HN, 256) gehörte.

5.3 Perspektiven auf kontroverse Gegenstände

Geschichtsschulbücher bedürfen ständig der begrifflichen Aktualisierung und der Klärung der damit zusammenhängenden metasprachlichen Fragen. Die begrifflichen Differenzen, die begriffliche Konkurrenz und die metasprachlichen Äußerungen (auch innerhalb der Teildiskurse) können mitunter ein Indiz dafür sein, dass sie und mit ihnen verbundene Gegenstände gesellschaftlich kontrovers sind. Das Wissen über sie ist noch nicht erkaltet. Heterogene Bezeichnungen (siehe Tabelle 1), die über das Sprachliche hinausgehend wissensordnende Aspekte aufweisen, treten insbesondere bei folgenden Gegenständen (vgl. auch Strobel/Maier 2008) in Erscheinung: a) Bezeichnung von Gebieten, die bis 1945 deutsch waren und infolge der Potsdamer Konferenz Polen zugeschlagen wurden; b) Bezeichnung von Migrationsprozessen von Teilen der polnischen, deutschen und ukrainischen Bevölkerung unmittelbar nach dem Krieg.

28 Dt. „Die Richtung der Integrationsprozesse Europas wurde durch Institutionen der wirtschaftlichen Integration bestimmt.“

29 Dt. „Integration europäischen Ostens mit dem Westen“.

30 dt. „Teilung Europas in zwei isolierte Zonen: kapitalistischer, demokratischer Westen und kommunistischer, totalitärer Osten“.

31 Dt. „Mittelosteuropa“ (CH, 322; HN, 57) bzw. „Mittel- und Osteuropa“ (CH, 324; HM, 328), „Ostblock“ (PC, 96; CH, 324).

32 Dt. „Staaten des Westens“ (CH, 53) oder „europäischer Westen“ (HN, 256).

Polnische Schulbücher	Deutsche Schulbücher
(a) Gebietsbezeichnungen Ziemie Odzyskane (Wiedergewonnene Gebiete; CH, 258; PC3, 79; HN, 193) Ziemie Zachodnie i Północne (West- und Nordgebiete; HM, 243-244) poniemieckie tereny leżące na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej (ehemalige deutsche Gebiete östlich von Oder und Neiße; PC3, 78) obecne ziemie północnej i zachodniej Polski (gegenwärtige Gebiete Nord- und Westpolens; HN, 193)	(a) Gebietsbezeichnungen Gebiete jenseits der Oder-Neiße-Linie (HOR, 120 M8) Gebiete östlich von Oder und Neiße (ZUM, 411) Gebiete jenseits Oder-Neiße (399 8) Ostgebiete (UR, 514) deutsche Ostgebiete (HOR, 126; GUG, 260) Ostpreußen, Pommern, Schlesien (HOR, 109 M5) dem Osten (GUG, 267 13); im Osten (GUG, 260); Ostdeutschland (GUG, 260) ostelbische Gebiete (GUG, 260) Heimat (HOR, 120; GUG, 268 15) Angestammter Wohnsitz (GUG, 343 6)
(b) Bezeichnungen für Zwangsmigration wysiedlenie (Aussiedlung; CH, 116; HN, 193; HM, 244) przesiedlenie (Umsiedlung; PC3, 79) repatriacja (Repatriierung; CH, 116) wypędzenie (Vertreibung, erwähnt als deutscher Blickpunkt; CH, 116) deportacja (Deportation; PC3, 79) ucieczka (Flucht; CH, 116; PC3, 79) ewakuacja i paniczna ucieczka (Evakuierung und panische Flucht; HN 193) ewakuacja (Evakuierung; HM, 244) akcja przesiedleńcza (Umsiedlungsaktion; HN, 193) wyjazd (Ausreise; HM, 244)	(b) Bezeichnungen für Zwangsmigration Ausweisung (GUG, 262 4), Umsiedlung, Flucht und Vertreibung (KUR, 514 M3) Heimatvertriebenen (GUG, 268 15) Vertreibung (GUG, 267 14) Flucht, Vertreibung (HOR, 127 M9) Flüchtlinge und Vertriebene (ZUM, 310) Flucht und Vertreibung (HOR, 109 M5) Flucht: vor Verbänden 1944-45 geflohen (ZUM, 311) meta-sprachlich: Vertriebene nach Art. 13 Potsdamer Abkommen (ZUM, 311), Umsiedlung als Ausdruck in der SBZ/DDR für dasselbe Phänomen (ZUM, 311) Völkermord ³³

Tabelle 1: Bezeichnung kontroverser Gegenstände

(a) Die in polnischen Texten verwendete Bezeichnung „wiedergewonnene Gebiete“ betont die vorherige Zugehörigkeit dieser Gebiete zum Königreich Polen unter den Piasten (im Mittelalter). Sie wurde von der kommunistischen Verwaltung in Polen in der Nachkriegszeit verwendet. Zwei Schulbücher (HN, 193; CH, 258) verwenden den Begriff, ohne auf seine Herkunft in der kommunistischen Propaganda hinzuweisen und seine Be-

33 In HOR (333 M4) ist eine Tabelle „Völkermorde im 20. Jahrhundert (Auswahl)“ abgedruckt, worunter sich eine Spalte „Polen durch Deutsche 1939-1945“ mit der Opferzahl „25 000 000“ und darunter „Deutsche Vertriebene 1945-1950“ mit der Opferzahl „2 111 000“ befindet.

deutung direkt zu erklären: In HN erwähnt man dafür zugleich die Gründung des „Ministeriums für Wiedergewonnene Gebiete“ 1946, was indirekt auf die Herkunft des Begriffs verweist, in CH distanziert man sich von diesem Sprachgebrauch stets durch die Verwendung „sogenannt“ („die sog. wiedergewonnenen Gebiete“, HN, 257f.). Eine explizite metasprachliche Reflexion ist nur in einem Buch zu finden (PC3, 87), in dem der Begriff am Ende des Kapitels erklärt wird. Eine andere Bezeichnung dieser Gebiete ist (groß geschrieben) „West- und Nordgebiete“ (HM, 243ff.). Diese geografische Bezeichnung ist nur scheinbar neutral, weil sie lediglich die polnische Perspektive widerspiegelt.³⁴ Man könnte ihr die in den deutschen Büchern verwendete Bezeichnung „deutsche Ostgebiete“ (HOR, 126; GUG, 260) gegenüberstellen, in denen die geografische Perspektive wiederum lediglich die deutsche ist. Neutral (d.h. rein geografisch) sind in deutschen Büchern die Bezeichnungen *Gebiete jenseits der Oder-Neiße-Linie* (HOR, 120 M8), *Gebiete östlich von Oder und Neiße* (ZUM, 411) und *Gebiete jenseits Oder-Neiße* (GUG, 399 8). Deutsche Schulbücher bedienen sich aber auch solcher Bezeichnungen, die die deutsche Perspektive auf die Gebiete darstellen und ihre Zugehörigkeit zu Deutschland exponieren, z.B. „Ostdeutschland“ (GUG, 260) und z.T. in Quellen „Heimat“ (HOR, 120; GUG, 268 15, 399 8) und „angestammte[r] Wohnsitz“ (GUG, 343 6).

(b) In polnischen Texten werden die Begriffe *wysiedlenie* (dt. Aussiedlung) und *przesiedlenie* (dt. Umsiedlung) oft synonym verwendet, obwohl sich eine Bedeutungsnuance erkennen lässt. Durch das Präfix *wy-* (aus-) wird beim Wort *wysiedlenie* der Übergangsprozess von einem Ort an einen anderen betont, während das Präfix *prze-* (in *przesiedlenie*) das Verlassen des Ortes vom ursprünglichen Aufenthalt hervorhebt.

Alle polnischen Bücher berichten über die Flucht der Deutschen vor der sich annähernden Front; bei Thematisierung dieser Ereignisse wie auch der Umsiedlung Deutscher infolge der Potsdamer Beschlüsse wurden die Deutschen gelegentlich erneut in die Agens-Rolle versetzt, z.B. „[...] do 1950 Polskę opuścili ponad 3 mln Niemców“³⁵ (CH, 257). Die Bezeichnung „wypędzenie“ tritt diesbezüglich in Verfasser-texten nur einmal auf (CH, 116), wobei man sich von ihr ebenfalls durch „sogenannt“ distanziert („Od tzw. wypędzenia Niemców nie różniły się zazwyczaj przesiedlenia Ukrai-

34 Die aktuelle polnische Perspektive drückt sich in der Bezeichnung „polnisch“ bei der Beschreibung von den noch bis 1945 deutschen Städten aus, die nach dem Zweiten Weltkrieg an Polen übergeben wurden, z.B. „Uciekające oddziały niemieckie i nacierające siły radzieckie na przełomie lat 1944 i 1945 zniszczyły Kołobrzeg, Wrocław, Szczecin, Gdańsk, Poznań i inne miasta polskie“ (dt. „Fliehende deutsche Truppen und angreifende sowjetische Kräfte zerstörten 1944 und 1945 Kołobrzeg, Wrocław, Szczecin, Gdańsk, Poznań und andere polnische Städte“; HN, 194). Dabei wurden Kołobrzeg, Wrocław und Szczecin erst nach 1945 polnisch. Eine derartige Darstellungsweise ist jedoch ein Einzelfall.

35 Dt. „Bis 1950 haben über 3 Mio. Deutsche Polen verlassen“.

ńców z Polski“³⁶; CH, 116). In PC3 wird diese Bezeichnung in einer der Quellen verwendet, nämlich im Artikel des deutschen Journalisten Thomas Urban, der die „in Deutschland dominierende Stellungnahme zur Aussiedlung der Deutschen aus den Wiedergewonnenen Gebieten“³⁷ (PC3, 90f.) darstellen soll. Durch Bereitstellung des Textes eines deutschen Autors wird zwar dem Multiperspektivitätsanspruch Rechnung getragen. Die Fragen, die anhand des Textes beantwortet werden sollen, polarisieren aber deutsche und polnische Positionen zum Thema, indem man sich einer Verallgemeinerung bedient, sich auf extreme Positionen stützt und jeder Partei nur eine Meinung zuschreibt: Der Schüler muss sich mit der Frage auseinandersetzen, ob er „den deutschen Standpunkt [dass die Aussiedlung die Rache der Sieger an unschuldigen Zivilisten sei; J.J.] für berechtigt hält“, oder ob er die Meinung vertritt, dass „sich die Henker zu Opfern machen wollen“ (PC3, 90, T. I). Einerseits werden in diesem Fall „konkurrierende Deutungen“, deren Thematisierung vom Steuerungsrat (2010, 12) empfohlen wird, zur Sprache gebracht. Andererseits aber scheint eine derartige Realisierung der Multiperspektivität, in der keine ausgewogenen Stellungnahmen präsentiert werden, die Annäherung nicht zu begünstigen.

Der Begriff *Vertreibung* wird in deutschen Schulbüchern verwendet, oft als Kollokation in der Verbindung mit *Flucht*, z.B.: „Umsiedlung, Flucht und Vertreibung“ (KUR, 514 M3), „Flucht, Vertreibung“ (HOR, 127 M9), „Flucht und Vertreibung“ (HOR, 109 M5). Nicht nur durch diese Bezeichnungen wird das Thema in den deutschen Schulbüchern kommuniziert; regelmäßig werden diese Ereignisse in Personenbezeichnungen überführt, z.B. „Heimatvertriebene“ (GUG, 268 15) oder „Flüchtlinge und Vertriebene“ (ZUM, 310). Die Zwangsmigration der Polen während des Zweiten Weltkriegs wie auch unmittelbar im Anschluss wird hingegen kaum zur Sprache gebracht: Sie wird einmal als „Umsiedlung“ (KUR, 484) und einmal als Gesamtphänomen für „Deutsche, Tschechen, Slowaken, Polen, Sowjetbürger“ als „Flucht und Wanderungsbewegung“ (ZUM, 311) bezeichnet, was erneut die anonyme Darstellung Polens vermittelt. Im polnischsprachigen Teildiskurs tritt bei diesem Gegenstand oft der Begriff *repatriacja* (dt. „Repatriierung“) auf. Er wird ausschließlich zur Bezeichnung der Rückkehr polnischer Bevölkerungsteile aus dem Ausland nach Polen nach dem Zweiten Weltkrieg verwendet. Der Begriff *repatrianci* wird im Lexikon in PC3 (86) aufgelistet, aber seine kontroverse und „unbegründete“ Verwendung kommt in einem anderen Schulbuch (CH, 116) zum Ausdruck, in welchem betont wird, dass der Begriff zur Bezeichnung der Personen dien-

36 Dt. „Umsiedlungen von Ukrainern aus Polen haben sich von den sog. Vertreibungen der Deutschen meistens nicht unterschieden“.

37 Poln. „Dominująca w Niemczech ocena powojennego wysiedlenia ludności niemieckiej z Ziemi Odzyskanych“.

te, die die damaligen polnischen Gebiete nach deren Anschluss an die Sowjetunion 1939 haben verlassen müssen. Durch diese metasprachliche Reflexion über die unbegründete Verwendung der Bezeichnung wird implizit auf die Herkunft des Begriffs in der Nomenklatur der Volksrepublik Polen hingewiesen.³⁸ Sie könnte auch so interpretiert werden, dass ihre Verwendung in diesem Kontext insofern unbegründet sei, als die mit ihr bezeichneten Personen („repatrianci“ – lat. patria – Heimat) während des Krieges ihre Heimat – heutige Gebiete Litauens, Belarus’ und der Ukraine – verlassen hatten, ohne nach dem Krieg dorthin zurückgekehrt zu sein: Sie wurden hingegen in die damaligen deutschen Gebiete umgesiedelt.

5.4 Positive Ereignisse nach 1945

Ergänzend zu den kontroversen Gegenständen wurden die Erwähnungen der Ereignisse der gemeinsamen Geschichte verglichen, die vor dem Hintergrund des Normalisierungsprozesses nach 1945 als „positiv“ bezeichnet werden können. Die Unterschiede bei der Auswahl der Ereignisse zwischen den Teildiskursen weisen auf unterschiedliche Setzungen des Beginns der Annäherung und der wesentlichen Stationen hin.

Der erste offizielle Schritt des polnisch-deutschen Annäherungsprozesses war 1965 der Hirtenbrief der polnischen Bischöfe an ihre deutschen Amtsbrüder/Orędzie biskupów polskich do ich niemieckich braci w Chrystusowym urzędzie pasterskim. Der Brief enthält den wegweisenden Satz „Wir vergeben und bitten um Vergebung“. Während der Brief im polnischsprachigen Teildiskurs als Einladung zur Versöhnung von essenzieller Bedeutung ist (HN, 297; HM, 280; CH, 479; PC3, 108) und seine bahnbrechende Rolle für die Annäherung explizit betont wird (HM, 208), hat im deutschsprachigen Teildiskurs dieses Verdienst der fünf Jahre später stattfindende Kniefall Brandts in Warschau inne. Polnische Schulbücher verschweigen die Relevanz dieser Geste nicht (nur HN enthält kein Foto), obwohl es der in diesem Zeitraum abgeschlossene Warschauer Vertrag war, der explizit als erster Schritt „na drodze do normalizacji stosunków z

38 Das Schulbuch HM basiert auf dem gleichen Material wie ein älteres Schulbuch derselben Autorschaft: „Historia 1939-1956. Podręcznik dla szkół średnich“, Warszawa 2003. Das ältere Buch enthält ein Foto (217), das als „repatrianci niemiecy“ („deutsche Repatrianten“) betitelt ist. In HM von 2008 wird dasselbe Foto mit der Bildunterschrift „wysiedleńcy niemieccy“ („deutsche Aussiedler“; 246) versehen, was auf die Brisanz des Begriffs „repatriant“, d.h. in Bezug auf Deutsche, verweisen könnte.

Zachodem“³⁹ (PC3, 79) bezeichnet wird. Wegen der unterschiedlichen Relevanz des Hirtenbriefs bildet sich auf der deutschen Seite eine Leerstelle.⁴⁰

Die Solidarność-Bewegung wird in den deutschen Schulbüchern zum Teil sehr ausführlich dargestellt (besonders ZUM, 205, 227f., 265-274), wobei zu bemerken ist: Wenn in deutschen Schulbüchern ein zunächst weitgehend innerpolnisches Thema anschaulicher und ausführlicher dargestellt wird, dann handelt es sich um die Solidarność-Bewegung. Im polnischen Teildiskurs wird die Solidarność-Bewegung selbstverständlich angesprochen, ihr Einfluss auf die Situation in der BRD bzw. DDR oder deutsche Reaktionen auf ihre Handlungen werden aber nicht zur Sprache gebracht.

Das jüngste Ereignis, dessen positive Wirkung hervorgehoben wird, besteht in den deutsch-polnischen Verträgen von Anfang der 1990er Jahre. Wird die Anerkennung der Westgrenze durch die Bundesrepublik in den deutschen Schulbüchern zusammen mit dem Warschauer Vertrag von 1970 und dem Grenzvertrag von 1990 behandelt (z.B. HOR, 176; KUR, 583), so findet der (ergänzende) *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit* in den deutschen Büchern keine Erwähnung. Allerdings findet sich ein Verweis auf den „Vertrag über gute Nachbarschaft“ mit der UdSSR von 1990 (HOR, 227). Im polnischsprachigen Teildiskurs ist diese Leerstelle hingegen gut gefüllt: Der „Vertrag über gute Nachbarschaft“ wird in jedem Buch mit mindestens einer Zeile erwähnt (siehe Abb. 1), darüber hinaus wird auch die Teilnahme Polens an der dritten Runde der sog. Zwei-plus-Vier-Konferenz 1991 erwähnt (PC3, 204; HM, 349). Als Symbol der deutsch-polnischen Versöhnung wird ferner das Friedenszeichen von Kreisau/Krzyżowa gewertet (PC3, 204), d.h. die Geste zwischen Tadeusz Mazowiecki und Helmut Kohl während eines deutsch-polnischen Gottesdienstes 1989.

5.5 Fotos

Angesichts der wenigen verbalen Informationen über Polen im deutschen Teildiskurs wurde überprüft, ob Abbildungen einige der Leerstellen füllen. Die Analyse der Fotos, die entweder Deutsche, Polen oder deutsch-polnische Angelegenheiten illustrieren, stützt jedoch die These, dass Polen in den deutschen Materialien meistens anonym dargestellt wird, während die Konstruktion Deutschlands in den polnischen Schulbüchern stärker über Personalisierung funktioniert.

39 Dt. „auf dem Weg zur Normalisierung der Beziehungen mit dem Westen“.

40 Ein anderer Hirtenbrief taucht als Quelle auf (vgl. GUG, 267 13), in der Textsorte liegt die Leerstelle demnach nicht begründet.

Die Ergänzung eines Textes durch ein auf den Inhalt bezogenes Bild kann Aufschluss über die Relevanz des behandelten Themas geben. Bilder können wegen ihrer Unveränderlichkeit in der Reproduktion mitunter leichter als Bekanntes identifiziert werden und damit unmittelbarer kanonisch wirken als sprachlich verfasstes Wissen; gerade bei Themen mit nur geringer Anzahl an wiederkehrenden Bildern (wie der Darstellung Polens) können Bilder rasch zu Kollektivsymbolen werden. Es zeigt sich, dass Polen größtenteils mit solchen Fotos illustriert wird, die sich mit den besetzten bzw. ehemals deutschen Gebieten beschäftigen. Demnach erfüllen Text und Foto semiotisch wechselseitig Funktionen im Diskurs. Das deutschsprachige Korpus enthält insgesamt 18 sich auf Polen beziehende Fotos, deren Mehrheit sich auf die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs konzentriert (siehe Abb. 2). Namentlich genannte Polen sind auf drei Fotos abgebildet, was die Regelmäßigkeit des anonymen Subjekts bestätigt.

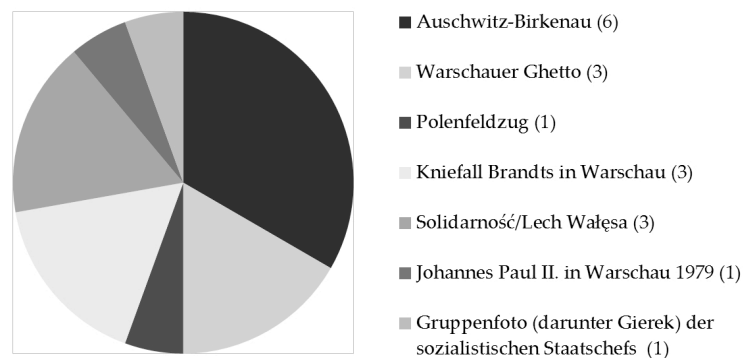


Abbildung 2: Fotos im deutschsprachigen Korpus

Das polnischsprachige Korpus enthält insgesamt 105 für die Studie relevante Bilder, wovon sich gut ein Drittel auf namentlich genannte Personen bezieht (allein 16 Fotos auf Hitler). In der Gruppe der auf den Weltkrieg bezogenen Fotos befinden sich auch Abbildungen, die die Zerstörung deutscher Städte schildern, was gegebenenfalls empathisch wirkt. Im Gegensatz zum deutschsprachigen enthält der polnische Teildiskurs Fotos, die auf gesellschaftliches Leben sowie auf Kultur im Nachbarland Bezug nehmen. Das vermittelte Bild der Deutschen gewinnt dadurch an Tiefe (siehe Abb. 3).

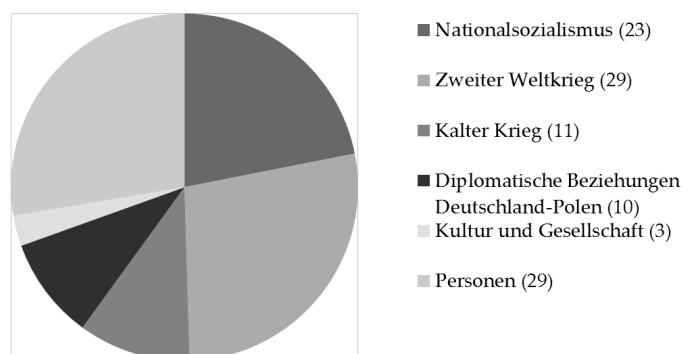


Abbildung 3: Fotos im polnischsprachigen Korpus

6 Ergebnis der kontrastiven Diskursanalyse

Diese kritische Auseinandersetzung fordert weder, auf Kosten anderer Inhalte den polnisch-deutschen Beziehungen mehr Platz in den Schulbüchern einzuräumen noch Polen den Status eines „big players“ in der europäischen Geschichte zukommen zu lassen. Stattdessen soll durch kontrastive Diskurslinguistik darauf hingewiesen werden, dass trotz jahrzehntelanger Vorarbeiten zu einem gemeinsamen Geschichtsbuch und ausgewiesener Ansprüche in den Rahmenplänen die Wissensordnungen in den Teildiskursen different sind und bisweilen fragwürdige Tendenzen aufweisen. Diskursanalysen helfen hier, das vor allem durch Deutung und Gewichtung historischer Themen beeinflusste Verhältnis besser verstehen zu können.

Die Wissensordnung in den deutschsprachigen Schulbüchern wird von diskursiven Regeln bestimmt, die das Subjekt Polen mit den Eigenschaften Anonymität und Passivität hervortreten lassen. Vor allem verfestigen sich diese Muster, indem die anonymen und passiven Aussagen verknüpft werden. Hinzu tritt die Konstruktion Polens durch die deutsche Perspektivierung mit dem (ebenfalls anonymen und nicht-aktivierenden) Raumkonzept „Ost“. Der folgende Satz zum Thema „EU-Osterweiterung“ enthält eine solche prototypische Verbindung von Patiens-Muster und Ost-Zuordnung: „Westeuropäische Bauern ängstigten sich vor den Billigangeboten [...] baltischer, polnischer, ungarischer Landwirte [...]“ (GUG, 469). Die Konstruktion mit den Konzepten Passiv und Raum wird auch metaphorisch umgesetzt, z.B. knüpfen die folgenden Aussagen an die räumliche Vorstellung Polens als „a country on wheels“ (Davies 1984, 5) an: „West-

verschiebung Polens“ (KUR, 484; KUR, 118) sowie die ohne Erklärung ausgestatteten Landkarten, die Polen Ende des Ersten Weltkriegs einmal verzeichnet haben und einmal nicht (HOR, 13 u. 28). Angebote zur Differenzierung des Polenbildes in (ideologischen) Fremdtexen und in Verfasser-texten gibt es so gut wie nicht, im Gegenteil stützen die Äußerungen die Aussagenmuster ebenso wie die Aufgabenstellungen und die Text-Bild-Beziehungen zur Reproduktion der Wissensordnung beitragen. Wie oben angedeutet, wird Polen bei den Verhandlungen des Warschauer Vertrags passiv dargestellt, desgleichen beim Grenzvertrag von 1990, weil die Entstehung der Verträge nicht erzählt wird. Die Wissensordnung erhält sich aufrecht, indem sie, das Muster der Passivität umsetzend, die Neue Ostpolitik in Verbindung mit dem Kniefall Brandts als entscheidende Zäsur für den Anfang des Normalisierungsprozesse setzt, wodurch Deutschland zentral für die weltpolitischen Änderungen dargestellt wird, während Polen die Rolle eines passiven Empfängers deutscher Politik zugeordnet wird. Die historisch entscheidende Frage, inwieweit Polen unabhängig von der Sowjetunion agieren konnte, d.h. die Frage nach der erzwungenen Passivität, wird so gut wie nicht behandelt. Die regelhaften Aussagen über Polen und die fehlende Multiperspektivität führen dazu, dass Polen im Normalisierungsprozess in der Folge (z.B. beim Grenzvertrag 1990) weder als Partner noch als handelnder Akteur geschildert wird. Es verwundert vor dem Hintergrund der diskursiven Regeln auch nicht die partiellen Leerstellen gemeinsamer positiver Ereignisse wie der Hirtenbrief, das Friedenszeichen von Kreisau/Krzyżowa oder der Vertrag vom 17. Juni 1991.

Der andersgelagerte Stellenwert der Nachbarschaft im polnischsprachigen Teildiskurs wird in der weitaus komplexeren Behandlung offensichtlich. Der dynamische Charakter des Subjekts Deutschland wird bei der Behandlung des Nationalsozialismus sichtbar, indem seine Komplexität reduziert wird und eine Homogenisierung durch Kollektivierung der Schuld und Verantwortung stattfindet. Dadurch wird zugleich die Handlungsautonomie als eines der Elemente der Identität hervorgehoben: Deutschland tritt überwiegend in der Agens-Rolle auf, im Zeitraum 1949–1990 ohne Unterscheidung zwischen BRD und DDR. Was die Wissensordnung durch Raumkonzepte betrifft, wird allerdings die DDR zusammen mit Polen entweder in Mittel- oder Mitteleuropa lokalisiert, während die BRD (vor und nach 1990) immer Westeuropa zugeordnet ist, wodurch die Bezeichnung „Mitteleuropa“, beziehungsweise v.a. auf den Zeitraum vor 1990, sich als politisches Konzept verstehen lässt.

Die Kontrastierung der zwei Teildiskurse führt zur Erkenntnis, dass die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Wissensordnungen von der Wort-Ebene über die Textstrategie und Text-Bild-Beziehungen bis zur diskursi-

ven Ebene gebildet werden. Die Befunde sind im Folgenden als Verbesserungsvorschläge formuliert.

Um auf der Wortebene für Begriffe wie Bedeutungen ein besseres Verständnis zu schaffen, bietet sich eine metasprachliche Reflexion an. Die Begriffe *Vertreibung*, *Umsiedlung* etc. sollten – auch um alternative Bezeichnungen anbieten zu können – in den globalen Kontext gesetzt werden (Steuerungsrat 2010, 11). Nur ein polnisches Schulbuch erfüllt diesen Punkt ansatzweise (vgl. CH, 228f.). Ähnlich wie bei der Bezeichnung für „Zwangsmigration“ wäre es sinnvoll, metasprachlich die Bezeichnung der historisch-politischen und geografischen Lage Polens zu diskutieren. Wegen der Relevanz sprachlicher und metasprachlicher Aspekte für die Vermittlung von Wissen sollte ein Glossar mit metasprachlichem Anspruch Standard jedes Geschichtsbuches für die Oberstufe/das Liceum sein.

Auf Grundlage der skizzierten Befunde kann an die deutschen Schulbücher erst der Anspruch gestellt werden, die „Fokussierung auf die EU-Gründungsstaaten“ (Steuerungsrat 2010, 10) zu überwinden. Sowohl der Umfang der überlieferten Informationen als auch die Identitätsmerkmale Polens tragen derzeit nicht dazu bei, die Bedeutung der bi-nationalen Beziehung im europäischen Integrationsprozess zu verstehen. Aus der konsequent passiven Darstellung Polens spricht vermutlich die Vorsicht vor Geschichtsrevisionismus v.a. in Bezug auf den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs. Indes erweist diese Form der Darstellung der Geschichtsvermittlung einen Bärendienst, lassen doch Passivität und die damit verknüpfte Anonymität kaum Empathie zu, wie von den Lehrplänen ausdrücklich gefordert. Empathie setzt voraus, sich zumindest ansatzweise in den anderen hineinversetzen zu können. Es ist fraglich, wie dies angesichts der fehlenden Erwähnung von Personen, Kultur und Stimmen aus Polen umgesetzt werden soll (vgl. dagegen ZUM, 265). Eine entsprechende Forderung zur Vermittlung auch von beispielsweise Kultur und Wirtschaft hat der Steuerungsrat (2010, 15) erhoben. Wünschenswert ist, dass die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Stellungnahmen und Urteilen angeleitet und zu vergleichenden Analysen ermutigt bzw. befähigt werden, beispielsweise durch den Vergleich des Widerstands gegen den Nationalsozialismus auf der Grundlage möglichst vieler Stimmen in Quellen und vieler Expertenmeinungen aus Polen, Deutschland und Drittländern.

Obwohl die Konstruktion Deutschlands in den polnischen Büchern komplex umgesetzt ist, ist sie in den Kapiteln zum Zweiten Weltkrieg überwiegend homogen. Notwendig erscheint es, darauf hinzuweisen, dass auch bzw. gerade im belastenden Thema des nationalsozialistischen Terrors Verallgemeinerungen zu verhindern sind, um die Möglichkeit zu wahren, das Geschehen durchdringen zu können. Dadurch könnte auch die Dichotomie Deutscher versus Pole abgebaut werden (Steuerungsrat 2010, 11). Das

Schulbuch filtert, verdichtet und didaktisiert das Wissen einer Gesellschaft. Aufgrund der eingangs angeführten Besonderheit des Schulbuches im Wissenskanon und aufgrund der Ergebnisse der Studie gehen wir davon aus, dass Schulbücher eine nicht zu unterschätzende Rolle im Prozess der Normalisierung spielen. Sie bilden nicht nur ein leicht zugängliches Angebot, sondern verfügen in ihrer Art über ein Potenzial zur Entwicklung von Perspektivwechsel, Empathie und Vertrauen für den Nachbarstaat. Je vielschichtiger das Nachbarland thematisiert wird, desto leichter fällt das Verständnis historischer Zusammenhänge durch Anknüpfungspunkte mit eigenen Erfahrungen, und desto leichter stellt sich die Fähigkeit ein, sich mit der Geschichte der deutsch-polnischen Nachbarschaft selbstständig und kritisch auseinanderzusetzen. Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang insbesondere, die Genese der eigenen Einstellung und Positionen im Diskurs sowie die sie bestimmenden Bedingungen zu erkennen. Wir betrachten das von der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission unterhaltene Projekt eines gemeinsamen Geschichtsschulbuches als eine große Chance für den Fortschritt der deutsch-polnischen Annäherung. Die Kommission empfiehlt, dass das Buch „basierend auf einem breiteren Wissen über den jeweils [sic!] Anderen gegenseitiges Verstehen und Empathie“ (Steuerungsrat 2010, 12) fördern und „ein Bewusstsein für gemeinsame Wurzeln, aber zugleich auch für gegenläufige historische Entwicklungen schärfen“ (12) solle.

Die Normalisierung der deutsch-polnischen Beziehungen ist in dem in Schulbüchern vermittelten Wissen verglichen mit den Anfängen weit vorangeschritten (vgl. bspw. Nolte 1979). So wird heute nicht mehr über die Notwendigkeit eines polnisch-deutschen Schulbuches, sondern über seine Inhalte debattiert (vgl. z.B. DRadio Wissen 2010; Welt Online 2008). Es gibt zwar weiterhin Auslegungsbedarf der gemeinsamen Geschichte in einigen Punkten – dieser Streit findet aber auf einer anderen Ebene statt: Eigene Deutung um jeden Preis durchzusetzen oder Provokationen werden häufiger durch Betonung gemeinsamer Standpunkte oder wechselseitige Perspektivierungen ersetzt. Dabei entwickelt sich die gemeinsame Erinnerungskultur trotz der bisweilen auftretenden Spannungen fort (Troebst 2009, 270), was unseres Erachtens als ein Beleg für das mittlerweile gefestigte Vertrauensverhältnis gewertet werden darf. Der nächste große Schritt besteht nun in der Europäisierung der Erinnerungen (vgl. Steuerungsrat 2010, 10), möglicherweise am epochen- und länderübergreifenden Phänomen der Zwangsmigration (vgl. Bingen/Borodziej/Troebst 2003).

Korpus mit Siglenverzeichnis

- CH – *Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 2004 (2. Auflage).
- GUG – *Geschichte und Geschehen. Neuzeit: 1789–2005. Sekundarstufe II.* Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag. 2005 (1. Auflage).
- HM – *Historia dla maturzysty. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne – zakres rozszerzony.* Warszawa: PWN. 2007 (4. Auflage).
- HN – *Historia 3. Historia najnowsza. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego.* Gdynia: Operon. 2004 (2. Auflage).
- HOR – *Horizonte III. Geschichte für die Oberstufe. Von der Weimarer Republik bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts. Ausgabe für die Sekundarstufe II: Horizonte 3. Geschichte. Gymnasium. Berlin, Bremen, Hamburg u.a. Braunschweig: Westermann. 2006 (1. Auflage).*
- KUR – *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Neue Ausgabe. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern.* Berlin: Cornelsen. 2009 (1. Auflage).
- PC2 – *Podróże w czasie. Historia II, część 2. Okres międzywojenny i II wojna światowa. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony.* Gdansk: Gdanska Oficyna Wydawnicza. 2004 (1. Auflage).
- PC3 – *Podróże w czasie. Historia III. Czasy współczesne. Podręcznik dla klasy trzeciej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony.* Gdansk: Gdanska Oficyna Wydawnicza. 2004 (1. Auflage).
- ZUM – *Zeiten und Menschen. Geschichtswerk für die Oberstufe. Band 2. Geeignet für: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern u.a. Paderborn: Schöningh. 2006 (1. Auflage).*

Literatur

- Andrzejewski, Marek (2008): Das Bild Polens in ausgewählten Geschichtsschulbüchern in der DDR. In: *Studia Germanica Gedanensia* 16, S. 193-208.
- Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.* München.
- Bingen, Dieter/Borodziej, Włodzimierz/Troebst, Stefan (Hgg.) (2003): *Vertreibungen europäisch erinnern? Historische Erfahrungen – Vergangenheitspolitik – Zukunftskonzeptionen.* Wiesbaden.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction.* Cambridge/UK u.a.
- Böke, Karin/Jung, Matthias/Niehr, Thomas/Wengeler, Martin (2000): Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse internationaler und intralingualer Textkorpora. In: Martin Wengeler (Hg.) (2005): *Sprachgeschichte als Zeitgeschichte.* Hildesheim/New York, S. 247-283.
- Borries, Bodo von (2006): Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen. In: Saksia Handro/Bernd Schönemann (Hgg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung.* Berlin, S. 39-51.
- Busse, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms.* Stuttgart.
- Chrzanowski, Andrzej (2004): Developments in Polish history textbooks since 1989. In: Martin Roberts (Hg.): *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989.* Hamburg, S. 140-146.
- Czachur, Waldemar (2010) Was kontrastieren wir in der kontrastiven Diskurslinguistik? In: *Studia Niemcoznawcze* 44, S. 433-443.
- Davies, Norman (1984): *God's Playground. A History of Poland. Vol. II: 1975 to the Present.* New York.
- DRadio Wissen (2010): *Didaktik – Ein Buch für Deutschland und Polen.* http://wissen.dradio.de/didaktik-ein-buch-fuer-deutschland-und-polen.33.de.html?dram:article_id=7049 (Zugriff am 22.03.2011).

- Foucault, Michel (1967): „Wer sind Sie, Professor Foucault?“ In: Daniel Defert/François Ewald (Hgg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits. Bd. I: 1954-1969*. Frankfurt a.M. 2001, S. 770-793.
- Foucault, Michel (1969): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Gauger, Jörg-Dieter (2008): *Deutsche und Polen im Unterricht. Eine Untersuchung aktueller Lehrpläne/Richtlinien für Schulbücher der Oberstufe*. Schwalbach.
- Hymes, Dell H. (1996): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward An Understanding of Voice*. London/Bristol.
- Jäger, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Reiner Keller/Andreas Hirsland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hgg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. 2. aktualisierte u. erweiterte Aufl.* Wiesbaden, S. 83-114.
- Jung, Matthias /Wengeler, Martin (1995): Nation Europa und Europa der Nationen. Sprachliche Kontroversen in der Europapolitik. In: Georg Stötzel/Martin Wengeler (Hgg.): *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauches in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin/New York, S. 93-128.
- Lewandowska, Anna (2008): *Sprichwort-Gebrauch heute: Ein interkulturell-kontrastiver Vergleich von Sprichwörtern anhand polnischer und deutscher Printmedien*. Bern.
- Link, Jürgen (1982): Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. Zur aktuellen Frage, wie subjektive Aufrüstung funktioniert. In: *kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie*, Heft 1, S. 6-21.
- Link, Jürgen (1997): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen.
- Mazur, Maria (2004): Who controls the school history curriculum in Poland? In: Martin Roberts (Hg.): *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg, S. 260-263.
- Miller, Dorota (2010): Zur Graduierung von Wertung und Emotionalität im polnischen und deutschen Diskurs zum EU-Beitritt Polens – eine kontrastive linguistische Studie. In: Anna Duszak/Juliane House/Lukasz Kumiega (Hgg.): *Globalization, Discourse, Media: In a Critical Perspective*. Warszawa, S. 239-255.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2006): *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung*. <http://www.bildungserver-mv.de/download/rahmenplaene/kc-geschichte-und-pb-11-12-gym.pdf> (Zugriff am 22.03.2011).
- Misiek, Dorota (2010): Argumentationsmuster im Diskurs über das Zentrum der gegen Vertreibungen und Erika Steinbach in der deutschen und polnischen Presse. In: Ryszard Lipczuk/Dorota Misiek/Jürgen Schiewe/Werner Westphal (Hgg.): *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg, S.177-186.
- Nasalska, Ewa (2004): *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne 1949-1999*. Warszawa.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011): *Kerncurriculum für das Gymnasium [u.a.]*. http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/kerncurricula_nibis/kc_2011/go/KC_Geschichte_GO_I_03-11.pdf (Zugriff am 22.02.2011).
- Nolte, Hans-Heinrich (1979): *Deutsch-polnische Schulbuchempfehlungen und Vertriebenenverbände*. <http://library.fes.de/pdf-files/netzquelle/c99-05312.pdf> (Zugriff am 24.2.2011).
- Pandel, Hans-Jürgen (2006a): Kanon. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schonemann (Hgg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006b) Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Saksia Handro/Bernd Schönemann (Hgg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, S. 15-37.
- Roberts, Martin (Hgg.) (2004): *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg.
- Ruchniewicz, Krzysztof (1999): Deutschland und die deutsch-polnischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg in polnischen Geschichtsbüchern. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Ders.: *Zögernde Annäherung. Studien zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert*. Dresden 2005, S. 311-322.

- Steuerungsrat und Expertenrat des Projektes „Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch“ (2010): *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt. Empfehlungen*. <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Projekte/Schulbuch%20Geschichte.%20Ein%20deutsch-polnisches%20Projekt-Empfehlungen.pdf> (Zugriff am 29.03.2011).
- Strobel, Thomas/Maier, Robert (Hgg.) (2008): *Das Thema Vertreibung und die deutsch-polnischen Beziehungen in Forschung, Unterricht und Politik. Studien zur internationalen Schulbuchforschung*. Hannover.
- Troebst, Stefan (2009): Europäisierung der Vertreibungserinnerung? Eine deutsch-polnische Chronique scandaleuse 2002-2008. In: Martin Aust/Krzysztof Ruchniewicz/Stefan Troebst (Hgg.): *Verflochtene Erinnerungen. Polen und seine Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien, S. 243-274.
- Warnke, Ingo H./Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Dies. (Hgg.): *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/New York, 3-54.
- Welt Online (2008): *Vorwurf der Geschichtsfälschung*. http://www.welt.de/politik/article1814647/Kontroverse_um_deutsch_polnisches_Schulbuch.html (Zugriff am 22.02.2011)

Philipp Dreesen, M.A.
Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald
Institut für Deutsche Philologie
Rubenowstr. 3
17487 Greifswald
E-Mail: philipp.dreesen@uni-greifswald.de

Joanna Judkowiak, M.A.
Uniwersytet Szczeciński
Doktorandin am Instytut Filologii Germańskiej
ul. Rycerska 3
70-537 Szczecin
E-Mail: joanna.judkowiak@gmail.com